



Mídia-Educação, Novos Letramentos e Produção Narrativa Infantil: Um Percorso De Pesquisa¹

Gilka GIRARDELLO²
Universidade Federal de Santa Catarina

Resumo

O foco do artigo é uma pesquisa realizada junto à rede municipal de ensino da cidade de Nova York (EUA), sobre a relação entre crianças e mídias, em busca de referências teórico-metodológicas de apoio à produção de narrativas por crianças em diferentes linguagens e mídias. No horizonte geral da pesquisa estão os desafios de integrar a mídia-educação aos anos iniciais do ensino fundamental, valorizando tanto o potencial dos novos letramentos como as narrativas orais nos contextos culturais locais.

Palavras-chave: mídia-educação, novos letramentos, produção narrativa, crianças

I. Introdução:

Este trabalho sintetiza os resultados parciais de uma pesquisa em andamento voltada a identificar alternativas de trabalho pedagógico que promovam a autoria narrativa infantil em diferentes linguagens e mídias. Leva-se em conta a presença do imaginário midiático globalizado no cotidiano das crianças, e ao mesmo tempo busca-se valorizar as referências culturais de cada contexto local e regional, particularmente as narrativas orais. Em nosso horizonte teórico-metodológico estão: a) a perspectiva da mídia-educação, em que a participação criativa das crianças na produção de textos em múltiplas linguagens é entendida como instância de reelaboração crítica das formas e conteúdos recebidos pelas mídias; b) a concepção da narrativa como forma de produção intersubjetiva, reprodução interpretativa e atribuição de significado à experiência, e como espaço de autoria, diálogo e pertencimento culturais; c) a compreensão da escola como um espaço em que arte, comunicação e cultura devam se articular plenamente às formas e conteúdos do ensino curricular.

O foco deste artigo centra-se nos principais dados empírico-teóricos ligados à relação entre as crianças e as mídias obtidos em uma etapa da pesquisa realizada junto à rede municipal de ensino da cidade de Nova York (EUA), no segundo semestre de

¹ Trabalho apresentado ao GP Comunicação e Educação, XI Encontro dos Grupos de Pesquisas em Comunicação, evento integrante do XXXIV Congresso Brasileiro de Ciências da Comunicação.

² Professora da Linha Educação e Comunicação do programa de Pós-Graduação em Educação da UFSC, e-mail gilka@floripa.com.br.



2010.³ O objetivo central era o de conhecer e discutir projetos, pesquisas e debates teóricos realizados sobre o tema - o estímulo à produção narrativa infantil - a partir do contexto multicultural da rede pública de ensino daquela cidade, a fim de enriquecer a reflexão sobre o tema na formação de professores em nosso país. Antes de entrar especificamente nesse foco, porém, situaremos as diretrizes mais amplas da pesquisa.

II. Horizonte geral da pesquisa:

Nossos objetivos, no contexto da pesquisa em Comunicação e Educação, têm sido: refletir sobre a condição da infância na sociedade brasileira contemporânea, em termos dos seus direitos à imaginação criadora e à participação na produção cultural; articular a relação entre cultura *para* a criança e cultura *da* criança; promover práticas pedagógicas capazes de estimular a riqueza e a diversidade das experiências, referenciais e repertórios das crianças, no que se refere à arte, à memória, à comunicação e às múltiplas linguagens, com ênfase para o laço narrativo entre imaginação e cultura; incorporar os eixos norteadores da reflexão sobre mídia-educação e cultura das mídias na infância ao trabalho de ensino na escola; favorecer a abertura da escola às experiências extra-escolares das crianças, de forma crítica e criativa; e, por fim, estimular a autoria das crianças, particularmente na forma de narrativas orais, escritas e audiovisuais.

Em nosso grupo de pesquisa⁴ temos buscado fazer um levantamento interpretativo de práticas culturais e consumo de mídia entre crianças, assim como das possibilidades pedagógicas da convergência entre comunicações e artes na educação das crianças. As teorias recentes nos estudos de comunicação e cultura em que nos fundamentamos acompanham as pesquisas de recepção ligadas aos estudos culturais em suas vertentes européias e latino-americanas (JACKS, 2008) e sua aplicação aos estudos de recepção com crianças desenvolvidos em contextos educacionais como, por exemplo, por Buckingham (1993) e Tobin (2000). No âmbito dos estudos de comunicação, levamos em conta as pesquisas sobre a recepção de televisão por crianças no Brasil, a partir das décadas de 1980 e 90 (como em FISCHER, 1984, GOMES, 1995 e GIRARDELLO, 1998) e dialogamos com as vertentes brasileiras de pesquisa educacional representadas, por exemplo, pelos trabalhos de BELLONI (2001), OROFINO (2005) e FANTIN (2006) sobre mídia-educação, e de FISCHER (2007),

³ Com apoio do Programa de Pesquisador-Visitante Fulbright/Capes.

⁴ Núcleo *Infância, Comunicação e Arte* – UFSC/CNPq



PEREIRA et al (2008), e DUARTE (2008) sobre televisão, cinema, educação e subjetividades infantis. Registramos a importância de estes temas virem ganhando expressão na pesquisa brasileira, como evidencia o grande número de dissertações e teses produzidos a partir deles em anos recentes.

Hoje conhecemos melhor a importância da cultura midiática no cotidiano infantil das crianças brasileiras do que 20 anos atrás. A impossibilidade de se pensar o ensino fundamental desconsiderando o papel das mídias é reconhecida pelos principais documentos políticos nacionais, como, por exemplo, as *Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia*, que destacam que os professores devem estar aptos a relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos. Isso não significa, porém, que sempre saibamos como responder pedagogicamente aos desafios concretos e cotidianos desse novo contexto, e estaria aí um primeiro desafio geral da investigação: *como ajudar a transformar o que já sabemos sobre a relação das crianças com a cultura das mídias em referências e inspirações para o trabalho de ensino em sala de aula com as crianças?*

Um segundo desafio brota do alerta de Martín-Barbero quanto ao descompasso entre a educação, a cultura das mídias e as culturas populares locais, cuja consequência é que as populações mais pobres, na escola, fiquem privadas da força da oralidade de sua cultura de origem, ao mesmo tempo que não são introduzidas às gramáticas das novas mídias (MARTÍN-BARBERO, 2004, p. 351). Enquanto um sem-número de experiências culturais extra-escolares brasileiras vale-se hoje das tecnologias para revitalizar a produção simbólica local, como se verifica por exemplo na rede de Pontos de Cultura apoiada pelo MinC no projeto *Cultura Viva*, e também na proliferação de oficinas pedagógicas extracurriculares país afora, a relação entre esse universo e o ensino escolar das crianças é ainda incipiente. A outra questão norteadora que emerge, portanto, desse quadro é: *como podemos integrar as propostas de mídia-educação escolar no Brasil à valorização das culturas locais?*

É nesse sentido que o foco da pesquisa projeto recaiu sobre a *autoria narrativa das crianças*, exercitada nas diferentes linguagens no contexto escolar, e entendida como possibilidade de participação estética, ressignificação crítica e reprodução interpretativa das múltiplas formas culturais a que elas têm acesso, desde a tradição oral local até a cultura midiática. A ênfase na produção narrativa deve-se também à centralidade da narrativa na vida imaginária das crianças, sendo que incontáveis estudos



mostram que as crianças são inveteradas contadoras de histórias, criadas a partir de suas experiências pessoais e dos padrões narrativos de sua cultura.

III. A pesquisa de campo

A escolha da cidade de Nova York para uma das etapas da pesquisa levou em conta o seu caráter multicultural, que torna particularmente efervescente o debate das questões político-culturais ligadas à educação e às mídias, em grupos de estudo voltados tanto à valorização da narração oral e das diferentes culturas de imigração recente, quanto à inserção crítica das novas linguagens tecnológicas nas escolas, sendo ambos os temas objeto de uma tradição de pesquisa acadêmica já bastante consolidada. Alguns dados podem dar uma idéia do quadro atual da diversidade cultural da cidade: em 2010, cerca de metade dos moradores de Nova York falavam outro idioma em casa, que não o inglês; mais de um quarto dos habitantes eram estrangeiros chegados depois de 2000. Os hispânicos (principalmente dominicanos e porto-riquenhos) chegam a 27% do total de habitantes, os afro-descendentes não-hispânicos somam 23%, e a população chinesa supera a de qualquer outra cidade do mundo fora da Ásia. As crianças dessas famílias de imigrantes recentes frequentam em peso as escolas da rede pública municipal.

Meu trabalho de pesquisa sobre as referências teóricas e estratégias pedagógicas em circulação na rede pública de ensino dividiu-se em três eixos temáticos, em função da interdisciplinaridade do projeto: produção narrativa escrita, produção narrativa oral/cênica e produção narrativa audiovisual/midiática. Apesar de a continuidade das análises exigir sem dúvida a articulação entre os três eixos, apenas o último será abordado neste artigo, em razão de sua pertinência mais direta ao campo Comunicação e Educação, e buscando identificar algumas idéias e propostas que possam de algum modo enriquecer as discussões que fazemos em nossos contextos locais.

a) Mídia-Educação e Novos Letramentos

As propostas de produção narrativa audiovisual que encontrei inserem-se no contexto mais amplo da mídia-educação. Vou mencionar brevemente os aspectos teórico-metodológicos desse contexto que mais me chamaram atenção, para permitir uma melhor compreensão das propostas de estímulo à criação de histórias em meios audiovisuais e digitais no âmbito educativo daquela cidade.



A discussão epistemológica sobre as diferentes formas de designar o que se faz no campo da relação Educação e Comunicação é tão intensa lá como no Brasil, onde, como sabemos, é comum o uso de notas de rodapé e ressalvas para explicar *o que* exatamente, em cada artigo ou livro, se está entendendo por expressões como “letramento digital”, “alfabetização para as mídias” ou “literacia midiática”. Apesar das várias décadas em que, tanto no Brasil como no cenário internacional, temos pensado, praticado e escrito no campo da relação entre Educação e Comunicação, esse permanece sendo um território novo e em transformação, cuja paisagem segue sendo transformada pelas novidades culturais, tecnológicas e subjetivas que marcam a contemporaneidade. Assim, é compreensível que estejamos todos ainda tateando em busca das melhores palavras para compreender e designar os processos que o atravessam.

Um exemplo de explicitação desse debate nos Estados Unidos é o documento de princípios básicos da *National Association for Media Literacy Education* (NAMLE, 2007)⁵. O documento tem um caráter em geral bastante político, com destaque para os objetivos da educação para o letramento midiático (*media literacy education*)⁶ no sentido de favorecer o pensamento crítico e a cidadania ativa dos indivíduos.⁷ O texto diz que “muita coisa mudou desde que o termo *media literacy* começou a ser usado”⁸ (id. p.3), e por isso propõe mudar o foco da discussão, removendo-o das mídias em si para a forma como as pessoas aprendem a pensar criticamente. A proposta é “expandir as fronteiras do campo para abarcar não apenas *o que* ensinamos, mas também *como* ensinamos” (ibid.), sendo tal ênfase educativa expressa na designação ‘educação para o letramento midiático’ (*media literacy education*), em vez de apenas ‘letramento midiático’ (*media literacy*).

⁵ Organização que até 2008 se chamava *Alliance for a Media Literate America* (AMLA)

⁶ A propósito do caráter problemático da tradução da expressão *literacy*: como a tradução lusitana *literacia* é pouco usada no Brasil, convivemos aqui com uma diversidade de alternativas no mesmo campo semântico – letramento, alfabetização, alfabetismos, etc. Para a estudiosa do tema no âmbito do texto escrito, Magda Soares, a melhor tradução de *literacy* é *letramento*: “Onde fomos buscar a palavra *letramento*?” – pergunta ela (SOARES, 2004, p.36). E explica que ela é uma tradução da palavra inglesa *literacy*, que “designa o estado ou condição daquele que é *literate*, daquele que não só sabe ler e escrever, mas também faz uso competente e freqüente da língua escrita” (ibid.p.36). E as mudanças trazidas pela cibercultura estariam configurando “um *letramento digital*, isto é, um certo *estado* ou *condição* que adquirem os que se apropriam da nova linguagem digital e exercem práticas de leitura e escrita na tela, diferente do *estado* ou *condição* – do letramento – dos que exercem práticas de leitura e escrita no papel” (SOARES, 2002, p.151). Tal diversidade de situações discursivas justifica, segundo a autora, o uso do conceito no plural – *letramentos*.

⁷ Entre os autores citados como referências centrais desse documento, está o nome de Paulo Freire, assim como o de pesquisadores europeus e norte-americanos cujo trabalho tem circulado no Brasil, como Cary Bazalgette, Laura Mulvey, David Buckingham e Henry Jenkins.

⁸ As traduções dos textos originalmente em inglês são minhas.



Uma implicação prática disso, destaca o documento, é que, assim como o letramento no âmbito do texto escrito requer tanto ler como escrever, a educação para o letramento midiático envolve tanto a análise quanto a expressão. O estímulo ao pensamento crítico faz parte da rotina dos professores da área, e “o simples uso das mídias na sala de aula não se constitui em educação para o letramento midiático” (ibid. p.4), acrescentam os autores. Percebe-se na formulação dos itens a preocupação em abordar diretamente os pontos mais críticos do debate social sobre a mídia-educação. Assim, de um lado há orientações relativas às políticas de visibilidade, como por exemplo: “[explorar] as representações, as representações errôneas e a ausência de representações de culturas e países na comunidade global”; e ao mesmo tempo é evidente a preocupação em rebater eventuais acusações de que a mídia-educação seria uma espécie de movimento partidário e doutrinário de acusação sistemática às mídias:

“[Não se trata de] ensinar aos estudantes o que devem pensar, e sim de ensinar-lhes a fazer escolhas informadas, de acordo com seus próprios valores. (...) [Não se trata de revelar aos estudantes os significados ‘verdadeiros’, ou ‘corretos’ ou ‘ocultos’ das mensagens midiáticas, nem de identificar quais delas são ‘boas’ e quais são ‘más’” (ibid. p.6)

Assim como neste documento de diretrizes políticas, também em diversos outros contextos acadêmicos o conceito de *literacies* é intensamente problematizado. O quadro teórico que mais aparece dando fundamentação às práticas de criação de narrativas midiáticas na escola são os estudos de *New Literacies*, numa perspectiva sociocultural, que estamos aqui traduzindo como *Novos Letramentos*⁹. Lankshear e Knobel (2006) situam historicamente essa abordagem, lembrando que somente a partir dos anos 1970 a preocupação com o letramento foi adquirindo importância na discussão educacional dos países de língua inglesa, chegando em muitos casos a substituir “Leitura e Escrita” nos títulos de associações e revistas acadêmicas. Isto, segundo eles, por três razões principais: a circulação do conceito ampliado de alfabetização de Paulo Freire, voltado à leitura tanto da palavra quanto do mundo; a descoberta de um grande número de analfabetos nos EUA, Inglaterra, Canadá e Austrália; e a influência das perspectivas socioculturais nos estudos da linguagem. Nesse contexto, o letramento é entendido como sendo sempre situado socialmente, e uma questão de práticas e usos sociais da linguagem, na linha dos estudos sociolinguísticos de autores como James Paul Gee.

⁹ Uma tradução alternativa seria *Novos Alfabetismos*, usada inclusive na versão em espanhol da obra de Lankshear & Knobel (2006) que estamos citando aqui e que é referência básica no campo.



Os novos letramentos, por sua vez, seriam fenômenos específicos, relacionados ao surgimento das tecnologias digitais e à emergência de formas pós-tipográficas de texto, sendo por isso significativamente diferentes dos letramentos convencionais. Em uma dimensão ontológica de novidade, dizem Lankshear e Knobel, na categoria de novos letramentos inserem-se práticas como “navegar mundos tridimensionais online, carregar imagens de uma câmera ou fone digital em um computador ou na Internet, inserir texto em uma imagem ou animação digital, colocar som em uma imagem, construir RPGs online” (2006, p.25). Além desse tipo de novidade porém, acrescentam, os novos letramentos estão associados também a um novo *ethos*, tendendo a ser mais participativos, colaborativos e distribuídos do que os letramentos convencionais. Para os autores, quanto mais uma prática reflita as características associadas por comentaristas como Tim O’Reilly ao conceito de *web 2.0*, mais ela poderia ser percebida como um novo letramento:

Ou seja, quanto mais uma prática de letramento privilegie a participação em relação à publicação, o conhecimento distribuído em relação ao conhecimento centralizado, a inteligência coletiva em detrimento da inteligência possessiva individual, a colaboração em detrimento da autoria individual, a dispersão mais que a escassez, a partilha mais que a propriedade, a experimentação mais que a ‘normatização’ (...), as regras da criação-inovação mais que a pureza genérica e o policiamento, as relações mais que a difusão de informações, e assim por diante, mais poderemos considerá-la como sendo um “novo” letramento. (LANKSHEAR&KNOBEL, 2006, p.60)

Os autores fazem referência à produção narrativa das crianças, no contexto de uma crítica ao uso conservador das tecnologias na educação. Eles comentam que apesar de as novas tecnologias serem cada vez mais usadas nas escolas, isso não significa necessariamente a promoção de novos letramentos, pois o que se vê muitas vezes são

rotinas escolares convencionais de letramento [que] passam a usar novas tecnologias aqui e ali, sem de modo algum alterar substantivamente a prática. *Usar computadores para passar texto a limpo e software de apresentações de slides ou webpages para recontar histórias*¹⁰ são alguns exemplos clássicos (LANKSHEAR & KNOBEL, 2006, p.55)

O que seriam então exemplos de produção narrativa que explorassem o potencial do novo *ethos* participativo favorecido pelas tecnologias? Para Lankshear e Knobel, a intensa produção narrativa de *fanfiction* baseada em técnicas de remixagem de signos e conteúdos seria um exemplo paradigmático de novo letramento. A *fanfiction* “é o nome dado à prática em que os devotos de algum fenômeno midiático ou literário, como um programa de TV, filme ou livro, escrevem histórias baseadas em seus personagens”

¹⁰ Itálico acrescentado.



(LANKSHEAR & KNOBEL, 2006, p.109), tendo adquirido estatuto próprio enquanto gênero e prática social principalmente a partir da explosão de histórias criadas pelos fãs do seriado *Star Trek (Jornada nas Estrelas)*, envolvendo personagens, temas e cenários da série. Outros exemplos mais ligados a produções infantis de ficção criada contemporaneamente por fãs são as dos cultores do universo *Harry Potter* e do filme *Rei Leão*. Lankshear e Knobel desenvolvem toda uma tipologia de narrativas *fanfic*, destacando que as mais comuns são as seguintes:

- a) escrita canônica: mantém os cenários, personagens e tipos de enredo do texto midiático original, e simplesmente acrescenta “novos episódios”;
- b) histórias em universos alternativos: os personagens de um texto midiático são transferidos para outro, como por exemplo o caso de um personagem central de um filme da série *Guerra nas Estrelas* que é levado para o mundo de *O Senhor dos Anéis*, ou mesmo para um universo inventado;
- c) cruzamentos entre personagens de universos ficcionais diferentes, em um novo contexto, como, por exemplo, o encontro de *Super-Homem* com os personagens da série de TV *Stargate*;
- d) narrativas com foco em relações inventadas entre personagens secundários de um texto original;
- e) narrativas em que os autores inserem “a si próprios” como personagens em um universo ficcional pré-existente (“por exemplo, muitas jovens escritoras inscrevem-se dentro da série *Harry Potter* no lugar de Hermione, uma das amigas mais próximas de Harry” (LANKSHEAR & KNOBEL, 2006, p.110)

Eles discutem um grande número de casos de práticas culturais como essas, que evidenciam a vitalidade desse tipo de produção narrativa entre crianças e jovens do mundo todo, “que dedicam muito tempo e energia a desenvolver-se em desafiadoras habilidades de linguagem e artes de produção midiática, “criando roteiros, editando, animando, desenhando e escrevendo” (p.136). Mais que isso, acrescentam, esses jovens criam comunidades de interesse, e trabalham colaborativamente para produzir e distribuir textos de mídia. Por isso, afirmam, “queremos levar isso a sério, não simplesmente e genericamente como formas de ‘prática cultural’, mas como *letramento*. (LANKSHEAR & KNOBEL, 2006, p.136).

Os autores contribuem para a discussão terminológica, fazendo uma distinção entre *Letramento* e *letramento*, na qual o primeiro termo – Letramento - diz respeito à produção de sentido ligada ao *estar no mundo*, no sentido freireano, enquanto o segundo - *letramentos* - se refere aos processos concretos de

“ler, escrever, assistir, ouvir, manipular imagens e sons, etc., fazer conexões entre diferentes idéias, e usar palavras e símbolos que são parte das práticas mais amplas de Letramento. Ou seja, esta distinção reconhece explicitamente que o L/letramento



sempre tem a ver com ler e escrever *alguma coisa*, e que esta alguma coisa é sempre parte de um padrão mais geral de estar no mundo. [...]E, porque existem múltiplas formas de estar no mundo, podemos dizer que existem também múltiplos L/letramentos.(ibid., p.233)

Para que uma atividade seja considerada como novo letramento, nesse contexto, é mais importante seu pertencimento a um *ethos* de participação, colaboração, distribuição do que a utilização das tecnologias digitais pura e simples. É claro que as tecnologias, como a *web 2.0*, favorecem o vínculo a esse *ethos*, mas, esclarecem Lankshear e Knobel, uma produção coletiva de fanzines impressos, por exemplo, pode ser considerada uma nova forma de letramento, enquanto isso não ocorre com um texto convencional meramente publicado no meio digital.

b) Experiências com produção narrativa e mídias na escola

Entre vários projetos inspiradores nesse sentido, vou citar dois, começando pelo trabalho de Yen Yen Joyceln Woo (WOO, 2010) com narração coletiva de histórias em mídia-educação . Ela atua com formação de professores na Long Island University (NY), é também cineasta e explica que sua pesquisa partiu de uma insatisfação com os limites da “educação crítica” tradicional:

“Questionar o conteúdo ideológico das mídias é uma importante dimensão da mídia-educação. No entanto, dizer aos estudantes que eles devem ‘pensar criticamente’ muitas vezes é ineficaz. Para começar, porque exigir pensamento crítico é em si uma abordagem didática antagonista ao processo de pensar criticamente.” (WOO, 2010, p.132).

Woo leva em conta as ansiedades dos futuros professores com relação à tecnologia e aos limites da experiência com a internet, comentando que “a blogosfera, apesar de sua promessa democrática de nos expor à diversidade de idéias, também acaba nos entricheirando em nossos próprios preconceitos, à medida que acorremos em rebanho aos sites alinhados com nossas tendências” (p.133). Nesse ambiente de divisão e inquietude, “o desafio dos mídia-educadores vai além do ensino de uma posição crítica diante dos conteúdos ideológicos das mídias. Ele também tem a ver com a criação de oportunidades para experimentar aquilo que compartilhamos em comum” (p.133). A partir de sua experiência com uma metodologia de produção coletiva de histórias orais e filmadas, ela concluiu que:

em última análise, as mídias têm sempre a ver com contar histórias humanas, e se os(as) professores(as) e estudantes contarem suas próprias histórias, poderão também participar das mídias e influenciá-las. Se os (as) professores (as) e os (as) estudantes sentirem-se compelidos (as) a contar suas histórias, então o medo de aprender uma nova tecnologia para alcançar isso será significamente aliviado. (p.136)



Outro exemplo de produção narrativa infantil integrada às mídias é relatado por Sophie Dorcent, a partir de sua experiência como professora de segundo ano do ensino fundamental em uma escola pública de Nova York. O objetivo de seu trabalho era questionar a idéia dominante entre professores de crianças nesta faixa de que o uso das tecnologias seja uma coisa arriscada e complicada. No projeto relatado, as crianças usaram para criar histórias a tecnologia de *voice threading*¹¹, que, diz a professora, “mostrou-se a mais versátil e acessível em minha sala-de-aula” (DORCENT, 2010, p.2).

No processo de *voice threading*, cada estudante desenvolve um roteiro narrativo e grava sua voz em um áudio narrando a sequência de imagens selecionadas (na web) e figuras criadas por eles próprios, cuidadosamente colocadas em ordem. Nesse tipo de narração de histórias, meus estudantes foram encorajados a aprender colaborativamente. Isso acontece naturalmente à medida em que vão ajudando uns aos outros a usar os equipamentos, resolver problemas, e ‘trocar figurinhas’. A tecnologia acentua a sensação de eles estarem se dirigindo a um público, de modo que o elemento comunicativo torna-se cada vez mais vital e autêntico. As crianças não estavam apenas se divertindo em conjunto, enquanto experimentavam novas opções de uso do equipamento: elas queriam contar, ouvir e entender as histórias umas das outras – e cada vez mais colaboravam umas com as outras no processo. (DORCENT, 2010, p.3)

Dorcent diz ter chegado à conclusão de que “não há melhor forma de ensinar às crianças o poder da narração de histórias do que dar a elas os instrumentos para que se tornem pesquisadoras, produtoras, autoras, e editoras. (idem, p.9)”

c) Parâmetros curriculares e produção narrativa audiovisual na rede municipal de ensino:

O projeto mais representativo que conheci na rede municipal de ensino da cidade de Nova York, em termos da relação entre educação e comunicação, foi a construção colaborativa dos Parâmetros Curriculares para o Ensino e a Aprendizagem da Imagem em Movimento (*The BluePrint for Teaching and Learning in the Moving Image*). Esse documento, hoje ainda em processo de implementação, foi criado em 2007, sob a coordenação do *Department of Education*, a secretaria de educação municipal (DOE/NYC), num processo participativo que envolveu durante mais de um ano não só professores, mídia-educadores e pesquisadores, mas também um grande número de criadores de cinema e vídeo e organizações culturais da cidade voltadas à promoção do cinema e das demais artes da imagem em movimento. Esse processo coletivo e

¹¹ Ver www.voicethread.com. A expressão poderia ser traduzida como “trama(ou enredo) de vozes”.



inclusivo foi inédito na cidade, como explica sua coordenadora, a arte-educadora Sharon Dunn:

Nós chamamos o sindicato dos professores, o fórum de diretores de escolas, a comunidade dos museus, a comunidade dos dançarinos, a dos músicos, o pessoal do cinema. No primeiro encontro eram 50 pessoas. Dali para frente, a discussão foi crescendo, eles tinham esses longos debates, e a proposta foi brotando. No fim a redação final dos documentos até foi feita por umas poucas pessoas, mas ali estavam as contribuições de todos¹².

Uma das características da proposta que julgo mais importantes é o modo como ela enraíza decididamente no campo das Artes o trabalho pedagógico com as linguagens e tecnologias audiovisuais. Observe-se que a *BluePrint for the Moving Image* faz parte de um conjunto de documentos de parâmetros curriculares para o trabalho com Dança, Teatro e Artes Visuais, todos eles fruto de processos participativos análogos, com envolvimento da comunidade de artistas e agentes culturais da cidade. Das muitas pessoas envolvidas com mídia-educação e arte-educação que entrevistei na rede municipal, todas se sentem basicamente contempladas pelas diretrizes das *BluePrints*, apesar de a cidade enfrentar hoje grande cortes de orçamento que por razões políticas tendem a abalar em primeiro lugar os setores mais vulneráveis, como o ensino de Artes. De qualquer forma, o processo participativo de construção desta proposta curricular, bem como as linhas gerais de seu produto final parecem-me bastante interessantes.

A proposta abrange orientações para o ensino de pré-escola até o último ano do ensino médio e divide-se de acordo com três tipos de mídia: Filme, Televisão e Animação, sendo estruturada em 5 eixos verticais ao longo dos diferentes anos do ensino: 1) *Criando Imagens em Movimento*; 2) *Letramento em Imagens em Movimento*; 3) *Fazendo Conexões por meio das Imagens em Movimento*; 4) *Comunidade e Recursos Culturais da Imagem em Movimento*; e 5) *Carreiras e Educação Continuada na Imagem em Movimento*. Como explicitou Dunn em entrevista: “tudo começa com as crianças fazendo Arte!” Nos anos 2º, 5º, 8º e 12º são apresentados patamares de objetivos gerais para aquele nível, indicadores do que os estudantes devem ter aprendido e sugestões de atividades. O patamar referente ao 5º ano, por exemplo, diz:

As crianças desta idade são cada vez mais curiosas. Elas agora usam suas habilidades de linguagem para explorar conteúdos por conta própria e para acessar materiais e informações. (...) As crianças agora são capazes de desenvolver diferentes interpretações do mesmo fato e conseguem traduzi-las em

¹² Entrevista, Nova York, 11/11/2010.



imagens, já que agora também são capazes de usar a tecnologia para criar imagens em movimento de modo independente. (DOE/NYC, 2008, p.3)

O primeiro Eixo é que diz respeito mais diretamente ao foco de nossa pesquisa: *Criando Imagens em Movimento*. Ele se divide em três seções: Pré-Produção, Produção e Pós-Produção, e em três tipos de projetos de produção: filmes narrativos, documentários e experimentais. Para o 2º ano, por exemplo, com relação ao trabalho de criação ligado aos filmes narrativos, o texto diz: “os estudantes [neste nível] são capazes de identificar os elementos básicos do contar histórias por imagens, como som, movimento, luz e cor” (DOE/NYC, 2008, p.16). Além disso, espera-se que as crianças desenvolvam “uma atitude de respeito enquanto narradoras e ouvintes de histórias” (idem). Entre as atividades sugeridas para o 2º ano, estão a criação de três desenhos em sequência que contem uma história simples, a dramatização de cenas que serão fotografadas para contar uma história, e a colaboração na criação de uma história simples que possa ser contada visualmente, com a identificação de suas imagens-chave.

Para o 5º ano, as orientações para a criação de filmes narrativos listam entre os indicadores de pré-produção, que as crianças sejam capazes de conceber uma idéia de história original para um filme, e de criar *storyboards* básicos contendo personagens/temas, objetos e cenários que pretendam filmar. Entre as atividades sugeridas para esta etapa, está a redação de um roteiro narrativo básico, consistindo de início, meio e fim. Em relação à etapa de produção, o foco no contar histórias requer que “os estudantes entendam que os filmes são feitos a partir de um processo seletivo de tomadas e cenas que se encaixam para contar uma história”, e também que

os estudantes compreendam quais os elementos necessários para contar uma história usando imagens em movimento e técnicas narrativas básicas, entre elas movimentos de câmera, luz, diálogos, histórias com começo, meio e fim, *flashbacks*, montagem, narração em *off*, imagens abstratas, música e som e imagens de arquivo (DOE/NYC, 2008, p.25).

A idéia presente nesta articulação curricular é que as crianças consigam gradualmente se apropriar das referências técnicas, semióticas, artísticas e culturais necessárias para a criação de filmes, vídeos e animações. Embora estejamos aqui dando ênfase aos projetos de caráter narrativo, correm em paralelo as orientações para a criação também de documentários não-narrativos e projetos em linguagem experimental que fujam ao padrão comercial em relação a temas, enredo, desenvolvimento de personagens e ambientação. A participação de artistas e técnicos diretamente ligados ao



universo da criação cinematográfica fica bem visível no grau de especificidade e rigor com que os processos e as gramáticas das imagens em movimento são abordados na proposta.

O segundo eixo, que se refere ao *Letramento nas Imagens em Movimento* enfatiza a reflexão e a análise crítica, embora a dimensão do letramento esteja presente também em todos os demais eixos. As crianças do 5º ano, por exemplo, devem ser capazes, entre outras coisas, de “identificar estruturas narrativas lineares (com começo, meio e fim) e entender os papéis da introdução, do conflito e da resolução no interior dessa estrutura”, e “interpretar as diferentes complexidades da linha narrativa de um filme, tais com motivação dos personagens, reações emocionais, criação de tensão ou conflito” (idem, p.30). Entre as inúmeras sugestões de atividades, estão contar o número de cortes em trechos de filmes com diferentes ritmos e estéticas, ou assistir a uma sequência de filme e depois recriar em sala de aula o set de filmagem, imaginando onde as câmeras e os atores estariam posicionados.

O terceiro Eixo – *Criando Conexões* - aposta na parceria entre os professores mídia-educadores e os professores das demais áreas, e conseqüentemente em uma presença também transversal da mídia-educação no cotidiano escolar. Um exemplo que diz respeito diretamente à criação de histórias por parte das crianças é a sugestão de articulações com Estudos Sociais, fazendo com que elas “usem [a imagem em movimento] como forma de aprofundar sua compreensão das tradições narrativas orais, literárias e visuais” (ibid., p.32)

A diversidade cultural da cidade é explicitamente tematizada pelo documento, como na seção voltada às famílias, onde também há o estímulo à narração de histórias:

Compartilhe as ricas tradições artísticas de sua família e de sua cultura: cante para seu(sua) filho(a), dance, pinte, desenhe ou conte histórias que você ouvir quando era criança. Dê sua opinião sobre programas de televisão e filmes a que ele(a) tem acesso. Monitore seus hábitos de audiência de vídeo e assista produções de boa qualidade junto com ele (a). (ibid., p.10)

Na citação acima, aparece um dos traços que consideramos mais significativos no documento: a proposta de interrelação entre as culturas tradicionais/locais de origem da criança e a formação para as mídias, sendo tal proposta inserida no âmbito de uma orientação curricular no campo das Artes. Ou seja, vemos aí uma perspectiva de integração cultura tradicional-escola-mídia-arte, da qual faz parte a promoção da partilha de histórias.



Considerações finais

Apesar do subtítulo acima, o caráter “final” destas considerações é de fato provisório: a pesquisa junto às escolas públicas de Nova York serviu como um espaço para pensar com mais profundidade sobre questões que, tanto lá quanto aqui, estão em busca de respostas e que a continuidade da pesquisa deverá explorar. Uma síntese preliminar, entretanto, afirma algumas noções importantes. Entre elas, destaco a parceria entre os criadores de cinema, televisão e animação com os professores das escolas públicas, no esforço de que a formação das crianças para a imagem em movimento ganhe solidez pedagógica e artística, indo além de iniciativas fugazes e pontuais. Outro destaque é a grande importância que as narrativas – e a criação narrativa - continuam tendo para crianças e jovens em meio aos novos ambientes culturais e comunicativos. A criação participativa de histórias por meio das práticas sociais e culturais classificadas como *novos letramentos* é um fenômeno poderoso, ao qual a escola não só não pode virar as costas, como no qual deveria decididamente inspirar-se. Além de um espaço de formação nas artes da linguagem, ele promove a interação social, a construção subjetiva e a atribuição de sentidos à experiência, no sentido amplo de um Letramento (com maiúscula) que é leitura e escrita do mundo. Da pesquisa emerge ainda com força a afirmação da vitalidade criadora do cotidiano das crianças e do entorno cultural das escolas, que um olhar atento dos educadores revelará ser sempre povoado de personagens, rituais, lendas, anedotas, dramas, vivências éticas e estéticas singulares e eloquentes. Essa riqueza precisa de espaço para poder se manifestar na escola, também por meio das mídias, e orientada por uma ênfase na participação colaborativa e em formas solidárias de autoria narrativa.

Referências:

- BELLONI, M.L.: **O que é mídia-educação**. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BUCKINGHAM, D.: **Children Talking Television: the making of television literacy**. London: Falmer Press, 1993.
- DORCENT, S.: ***Giving Voice: Using Technology in a Second Grade Classroom*** (mimeo). Bank Street College of Education, 2010.
- DUARTE, R.; DELORME, M. I.; LEITE, C.R. ; MIGLIORA, R.; MACHADO, C. A. (Orgs.): **A televisão pelo olhar das crianças**. São Paulo: Cortez, 2008.
- FANTIN, M.: ***Mídia-Educação: conceitos, experiências, diálogos Brasil-Itália***. Florianópolis, Cidade Futura, 2006.



FISCHER, R.M.B.: **O mito na sala de jantar**: discurso infanto-juvenil sobre televisão. Porto Alegre: Movimento, 1984.

_____: Mídia, máquinas de imagens e práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Educação**, v. 35, 2007.

GIRARDELLO, G.: **Televisão e Imaginação Infantil**: histórias da Costa da Lagoa. (Tese) Doutorado em Ciências da Comunicação. Escola de Comunicações e Artes. USP, 1998.

GOMES, I. M. M. **Ingenuidade e televisão**: investigação sobre o conceito de recepção e o processo comunicativo. (Mestrado em Comunicação Social). UFBA, 1995

JACKS, N.; MENEZES, D.;PIEDRAS, E. **Meios e Audiências: a emergência dos estudos de recepção no Brasil**. Porto Alegre: Sulina, 2008.

KNOBEL, M.; LANKSHEAR, C. (orgs.): **A New Literacies Sampler**. New York: Peter Lang, 2007.

LANKSHEAR, C.; KNOBEL, M.: **New Literacies: everyday practices and classroom learning**. Maidenhead; New York: McGraw Hill/Open University, 2006.

MARTÍN-BARBERO, J.: **Ofício de Cartógrafo: travessias latino-americanas de comunicação na cultura**. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

NAMLE- National Association for Media Literacy Education: **Core Principles of Media Literacy Education in the United States**, 2007. Disp.: < www.namle.net>

New York City Department of Education: **Blueprint for Teaching and Learning in The Moving Image**, 2008. << http://schools.nyc.gov/offices/teachlearn/arts/canda_film.html>>. Acesso em 12/09/2009.

OROFINO, M.I. **Mídias e Mediação Escolar**: pedagogia dos meios, participação e visibilidade. São Paulo: Cortez/ Instituto Paulo Freire, 2005.

PEREIRA, R. M. RIBES; SANTOS, N. de O.: A melhor novela da minha vida: as crianças e a telenovela rebelde. In: Maria Luiza Oswald; Rita Ribes Pereira. (Org.). **Infância e Juventude: narrativas contemporâneas**. Petrópolis: DP&A e FAPERJ, 2008.

SOARES, M.: Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. **Educação e Sociedade**, Campinas: vol.23, n.81, dezembro de 2002.

_____: **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

TOBIN, J.: **Good Guys Don't Wear Hats**: children's talk about the media. New York: Teachers College Press, 2000.

WOO, Y.J.: Getting past our inner censor: collective storytelling as pedagogy in a polarized media environment.**JMLE- Journal of Media Literacy Education**, 1:2 (2010). The National Association for Media Literacy Education. Disp: <www.jmle.org>.